



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Kształcenie językowe na poziomie elementarnym - na tropie błędów edukacyjnych

Author: Małgorzata Bortliczek

Citation style: Bortliczek Małgorzata. (2014). Kształcenie językowe na poziomie elementarnym - na tropie błędów edukacyjnych W: U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek (red.), "Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości. T. 1" (S. 176-189). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Kształcenie językowe na poziomie elementarnym – na tropie błędów edukacyjnych

„Powiedzmy jasno – treścią nauczania języka polskiego w szkole podstawowej nie jest materiał językowy, literacki, kulturowy, ale praca nad umiejętnościami, aby ten materiał stał się budulcem osobowości”¹. Przygotowanie człowieka do radzenia sobie w coraz bardziej złożonej rzeczywistości wymaga między innymi wykształcenia kompetencji językowych oraz komunikacyjnych, które stanowią podstawę i warunek ludzkiej egzystencji². Im lepsze ich opanowanie, tym większa szansa na samodoskonalenie i samokształcenie, tym szersze możliwości korzystania z dorobku cywilizacyjnego³.

Autorki monografii *Edukacja poprzez język* (Bogusława Dorota Gołębiak i Grażyna Teusz) zwracają uwagę, powołując się na badania Lwa Wygotskiego, na istotną dla procesu kształcenia triadę: język, myślenie, uczenie się. Ich interpretacja zawiera implikacje ważne dla szkolnej edukacji: 1) wczesne dzieciństwo to okres, kiedy słowa nabierają znaczenia (a słowo jest zarówno jednostką mowy, jak i myślenia); 2) człowiek przejmuje pojęcia na bazie doświadczenia własnego (pojęcia spontaniczne) i od innych osób, np. nauczycieli (pojęcia niespontaniczne); 3) w rozwoju myślenia abstrakcyjnego ważne znaczenie przypisuje się literacji (poznanie języka pisanego, czyli zdobywanie umiejętności czytania i pisania, wpływa na osiągnięcie przez dziecko myślenia abstrakcyjnego); 4) wydzielenie mówienia do samego siebie oraz podwójnej funkcji

¹ A. Dyduchowa, B. Dyduch, M. Jędrzychowska: *W stronę kompetencji. Zadania języka polskiego w szkole podstawowej*. W: *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*. Red. B. Chrzastowska. Warszawa, WSiP, 1995, s. 46.

² Odpowiedzią na tempo zmian cywilizacyjnych jest zjawisko akceleracji rozwoju współczesnych dzieci. Przedmiotem licznych dyskusji jest hipoteza akceleracji rozwoju psychicznego, czyli pobudzenie i przyspieszanie rozwoju dziecka za pomocą odpowiednich oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Przesłankę takich działań stanowi teza, że rozwój psychiczny nie dokonuje się samoczynnie, pod wpływem dojrzewania, ale jest także rezultatem ćwiczenia określonych umiejętności; <http://portalwiedzy.onet.pl/41322,,,akceleracja.haslo.html>; dostęp: 3.05.2011.

³ G. Kapica: *Dziecko w świecie języka pisanego*. W: *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*. T. I: *Kształcenie języka ojczystego dziecka*. Red. M.T. Michalewska, M. Kisiel. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002, s. 41.

mowy (dzieci odkrywają, jak bardzo pomocne jest głośne mówienie o tym, czym się aktualnie zajmują – mówienie do samego siebie, monolog wewnętrzny lub tzw. bieżący komentarz; konwersacja natomiast staje się coraz bardziej efektywnym sposobem komunikowania się)⁴. Inaczej mówiąc, dzięki konwersacji dzieci stopniowo zwiększają kontrolę nad gramatyką języka mówionego, powiększają zasób konwencjonalnego słownictwa, doskonalą posługiwanie się dialogiem. Z kolei prowadząc monologi wewnętrzne, rozwijają zdolności do skrótownego, schematycznego i indywidualnego przetwarzania doświadczeń zewnętrznych⁵.

Badacze (m.in. współautorki monografii *Dziecko w świecie języka*⁶) podkreślają wartość przededukacyjnych doświadczeń lingwistycznych. Dziecko zanim rozpocznie naukę, dysponuje intuicyjną wiedzą językową, w naturalny sposób przyswajając sobie język ojczysty. Jego zachowania komunikacyjno-językowe początkowo są uwarunkowane rodzinnie, a potem – przez społeczność rówieśniczą. Przebywanie wśród rówieśników (kontakty spontaniczne i nieoficjalne) jest naturalną sytuacją przyswajania języka wyróżniającego i integrującego ten krąg jego użytkowników. W szkole dziecko po raz pierwszy znajduje się w sytuacji oficjalnej, która wymaga zmiany relacji: dorosły – dziecko. Dorosły w sytuacji szkolnej ocenia zachowania dziecka, w tym – zachowania językowe.

W okres wczesnoszkolny uczeń przenosi doświadczenia przedszkolne i nabywa nowe. Nową umiejętnością jest coraz powszechniejsze zwracanie się do nauczycieli w sposób oficjalny (*proszę pani*). Dziecko nie umie się jeszcze dostosować do sformalizowanych wymagań sytuacji oficjalnej, która jest dla niego nienaturalna, i dlatego często w procesie lekcyjnym wyraża ono swoje aktualne emocje oraz wypowiada teksty niezwiązane z lekcją⁷.

Zdaniem Heleny Synowiec:

Obserwacja języka nauczycieli (wymowy, doboru słownictwa i struktur składniowych, poprawności gramatycznej, sposobu zwracania się do uczniów) jest istotna nie tylko dla opisu procesu dydaktycznego, a także – poznania stanu kultury języka w szkole. Skoro bowiem wypowiedzi nauczycieli zajmują ponad 2/3 czasu lekcyjnego (...), wzorce językowe, upowszechniane za ich pośrednictwem, mogą bezwiednie i szybko utrwalić się w języku dzieci i młodzieży⁸.

Kiedy zapytano dzieci: Po co jest język polski w szkole?, uzyskano kilka intuicyjnych, a zarazem wartych przemyślenia odpowiedzi. Oto wybrane z nich: „żeby uczyć mó-

⁴ B.D. Gołębiński, A. Teusz: *Edukacja poprzez język. O całościowym uczeniu się*. Warszawa, Wydawnictwo CODN, 1999, s. 15–16.

⁵ Tamże, s. 16.

⁶ D. Bula, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, H. Synowiec: *Dziecko w świecie języka*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004.

⁷ D. Bula, B. Niesporek-Szamburska: *Komunikacja językowa dzieci*. W: D. Bula, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, H. Synowiec: *Dziecko w świecie języka...*, s. 19.

⁸ W artykule poświęconym kulturze języka w środowisku szkolnym, z którego zaczerpnięty został powyższy cytat, H. Synowiec koncentruje się na opisie nawyków językowych oraz błędów językowych popełnianych przez nauczycieli podczas lekcji: H. Synowiec: *Kultura języka nauczycieli w sytuacji lekcyjnej*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. Rittel. Kraków, Wydawnictwo WSP w Krakowie, 1996, s. 203.

wienia; żeby dzieci nie kłęły, gdy brakuje im słów; żeby był czas na czytanie; żeby nauczyciel umiał rozmawiać z dziećmi; żeby chciał zaciekać; żeby dzieci polubiły język polski⁹. Analiza tychże wypowiedzi każe zwrócić uwagę na takie zadania elementarnej edukacji polonistycznej, jak: doskonalenie wymowy, dbanie o kulturę języka ojczystego (m.in. dzięki poszerzaniu zasobu słownikowego), naukę czytania i sztukę konwersacji.

Antonina Grybosiowa podkreśla, że:

Uczniowie powinni mówić polszczyzną współczesną z elementami stylu naukowego, tzn. bez kolokwializmów i emocji. To nie jest wymóg łatwy. Można jednak osłabić barierę między językiem rozmów na przerwach a wymaganym, możliwie gładkim, bez potknięć, przejściem „na inny kod”, tj. styl naukowy, informując, że w społeczeństwie u progu XXI wieku nie można funkcjonować, znając tylko jeden język (macierzysty) i jeden styl, np. młodzieżowy. Współczesna cywilizacja wymusza wielojęzyczność i wielostylowość¹⁰.

Celem przeglądu i interpretacji stanowisk badawczych jest dotarcie do kwestii najważniejszych w elementarnej edukacji polonistycznej, tj. specyfika elementarnej edukacji polonistycznej oraz specyfika merytorycznego przygotowania studentów pedagogiki – przyszłych nauczycieli w klasach początkowych szkoły podstawowej. Zgromadzone opinie oraz refleksje własne zostały tematycznie uporządkowane i opisane w czterech częściach: Litera a głoska, Czujność ortofoniczna, Czujność ortograficzna, Analfabetyzm.

Litera a głoska

Na pierwszym szczeblu szkoły podstawowej, obejmującym pierwsze trzy lata nauki, uczniowie nie są jeszcze zdolni do przeprowadzenia pełnej analizy pojawiających się w toku nauki faktów i zjawisk językowych. Wynika to z tego, że nie posiadają oni odpowiedniego zasobu wiadomości z zakresu gramatyki i w ogóle z zakresu nauki o języku, a także z faktu, że umysł dziecka w tym wieku nie jest przygotowany do przeprowadzenia odpowiednich zestawień, porównań, uogólnień w obrębie określonych zjawisk i problemów ortograficznych¹¹.

Do takiej analizy, jak wykazują badania¹², nierzadko nie są przygotowani także studenci pedagogiki, a nawet nauczyciele. Twierdzenie to opieram nie tylko na weryfikacji i ewaluacji kompetencji językowych studentów pedagogiki, ale również na spo-

⁹ A. Dyduchowa, B. Dyduch, M. Jędrzychowska: *W stronę kompetencji. Zadania języka polskiego w szkole podstawowej*. W: *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*. Red. B. Chrzastowska. Warszawa, WSiP, 1995, s. 46.

¹⁰ A. Grybosiowa: *Nauczyciel języka polskiego wobec przemian współczesnej polszczyzny*. W: *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*. T. 19. Red. H. Synowiec. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2007, s. 104.

¹¹ D. Krzyżyk: *Uczeń w krainie ortografii*. W: D. Bula, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, H. Synowiec: *Dziecko w świecie języka...*, s. 203.

¹² Por. m.in. analizę E. Awramiuk: *Stereotyp spółgłoski i samogłoski w języku polskim*. „Język Polski” 2004, z. 3, s. 197–205.

strzeżeniach innych dydaktyków uniwersyteckich kształcących przyszłych nauczycieli, między innymi na kierunku polonistycznym:

Często zaczynamy o języku uczyć od podstaw, mimo że w programach szkolnych zawarta jest wiedza na poziomie uniwersyteckim. Zaczynamy od zera, nie tylko, jeśli idzie o meritum, o terminologię, o analizy (np. słowotwórcze, składniowe czy semantyczne), ale też o myślenie językoznawcze. Opinię tę podzieli każdy, kto zetknie się nierzadko na drugim czy trzecim roku z tym, że litera – znak graficzny nie musi być identyczna z dźwiękiem, czyli znakiem językowym. Uwagi tego typu: „przecież ani język angielski, ani niemiecki, ani francuski nie reprezentują identyczności litery i głoski”, budzą zdziwienie¹³.

Jak dowodzi praktyka, studenci pedagogiki z trudem obliczają liczbę głosek i liter w poddawanych analizie wyrazach¹⁴. Identycznymi obserwacjami, dotyczącymi studentów polonistyki, dzieli się Antonina Grybosiowa: „Studenci niechętnie i z wysiłkiem dokonują »odkrycia«, że np. w wyrazie *zmęczenie* jest liter 9: z, m, ę, c, z, e, n, i, e, głosek natomiast 8”¹⁵.

Antoni Balejko w poradniku *Jak pokonać trudności w mówieniu, czytaniu i pisaniu* zauważa:

Ponad 50 procent rodziców nie rozróżnia głoski od litery. Nie potrafi wymienić samogłosek, czy wyróżnić sylab w wyrazie. (...) Logopedzi zaś w 70 procentach zajmują się prostymi zaburzeniami mowy. Uczą dzieci poprawnej wymowy wyrazów, budowania zdań i formułowania wypowiedzi. A to przecież powinni robić rodzice i nauczyciele¹⁶.

Ale nieświadomość i w konsekwencji nieumiejętność rozróżniania głoski i litery ma głębsze korzenie, wyrastające z potocznego i stereotypowego klasyfikowania i interpretowania głosek. Przekonuje o tym artykuł Elżbiety Awramiuk poświęcony stereotypowi spółgłoski i samogłoski w języku polskim. Stereotyp spółgłoski i samogłoski ujawnił się między innymi w teleturnieju *Koło fortuny*¹⁷, którego zawodnicy mieli odgadnąć ukryty wyraz lub dłuższą frazę. Realizacja zadania polegała na odgadywaniu zakrytych liter. Zarówno prowadzący program, jak i jego uczestnicy litery nazywali samogłoskami lub spółgłoskami. Przykład: w wyrazie *pościelesz* (z hasła do odgadnięcia: *Jak sobie pościelesz, tak się wyśpisz*) można było odkryć 6 spółgłosek

¹³ A. Grybosiowa: *Nauczyciel języka polskiego...*, s. 106.

¹⁴ Obserwacje tego rodzaju można poczynić, przypominając lub uzupełniając podstawowe, a zarazem kluczowe dla elementarnej edukacji polonistycznej wiadomości z zakresu fonetyki. W tym celu w ramach pierwszego stopnia studiów pedagogicznych na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego realizowany jest przedmiot: podstawy nauczania języka polskiego.

¹⁵ A. Grybosiowa: *Nauczyciel języka polskiego...*, s. 106.

¹⁶ A. Balejko: *Jak pokonać trudności w mówieniu, czytaniu i pisaniu. Dla rodziców i nauczycieli*. Białystok, Orthdruk, 1999, s. 7. W dalszej części *Wprowadzenia* autor apeluje do rodziców: „To Wy – Rodzice – jesteście pierwszymi i najważniejszymi nauczycielami. To Wy macie tworzyć warunki do uczenia się najważniejszych sprawności, jakimi są: **mówienie, czytanie, pisanie i rachowanie**. Nauka tych czynności zaczyna się znacznie wcześniej, zanim dziecko rozpocznie naukę szkolną”; A. Balejko, *Jak pokonać trudności...*, s. 8.

¹⁷ „Koło Fortuny – teleturniej nadawany w Polsce na TVP2 od 2 października 1992 roku do 1 września 1998 roku oraz od 29 października 2007 do 27 października 2009 roku. Ostatnim prowadzącym był Krzysztof Tyniec, a także jego asystentka Marta Lewandowska”; [http://pl.wikipedia.org/wiki/Ko%C5%82o_Fortuny_\(teleturniej\)](http://pl.wikipedia.org/wiki/Ko%C5%82o_Fortuny_(teleturniej)); dostęp: 17.05.2011.

(p, ś, c, ł, s, z) i 4 samogłoski (o, i, e, e). Przy czym interpretacja naukowa (fonetyczna) każe wskazać spółgłoski: p, ś, ć, ł, ś, oraz samogłoski: o, e, e.

Specyfika polskiego systemu pisma powoduje, że w wielu wypadkach nazywanie litery samogłoską lub spółgłoską jest akceptowalne. Do takiego identyfikowania uprawnienia historycznie najstarsza spośród zasad ortograficznych – zasada fonetyczna. „Opiera się ona na związku pisma z mową, na całkowitej i stałej odpowiedniości między głoskami i literami. Zgodnie z nią każdemu dźwiękowi składającemu się na dany wyraz, każdej głosce odpowiada zawsze jeden i zawsze ten sam znak graficzny”¹⁸. Wyrazów, które piszemy zgodnie z ich brzmieniem, jest w języku polskim wiele. Są to wyrazy, które zawierają: 1) spółgłoskę twardą pomiędzy samogłoskami, 2) bezdźwięczny wygłos oraz 3) spółgłoski występujące obok siebie jednakowe pod względem dźwięczności (*agrafka, baton, dom, deska, dezerner, zabawa, spałać, zbadać*).

W podręczniku dla klasy drugiej *Wesoła szkoła i przyjaciele*, w zeszycie *Ćwiczmy pisanie*, zaproponowano uczniom między innymi ćwiczenie odznaczające się wysokim ryzykiem popełnienia błędu. Dzieci zostały poproszone o wypełnienie tabeli wynikami obliczeń głosek, liter i sylab w następujących wyrazach: *chomik, jeź, trzmiel, wiewiórka, świerszcz*¹⁹. Zaznaczam, iż zestaw tych ćwiczeń dzieci wykonują w domu, a zrealizowane zadania przynoszą do oceny nauczycielowi²⁰. Zaznaczam także, że studentki realizujące kurs metodyki nauczania języka polskiego dzieci w wieku wczesnoszkolnym poproszone o rozwiązanie tego zadania błędnie ustalały zwłaszcza liczbę głosek w wyrazach, w których litera *i* pełni albo tylko funkcję znaku miękczącego (*trzmiel, wiewiórka, świerszcz*), albo podwójną funkcję – znaku miękczącego i sylabotwórczą (*chomik*).

Powyższe uwagi przekonują, iż potrzebna jest weryfikacja wiadomości z zakresu fonetyki, a także uważne i krytyczne czytanie poleceń formułowanych przez autorów podręczników adresowanych do dzieci w wieku wczesnoszkolnym. W tym miejscu warto podkreślić, iż nauczyciele powinni mieć świadomość eliptyczności swych wypowiedzi, ponieważ często zamiast poleceń: *wskaż litery odnoszące się do samogłosek* lub *wskaż litery odnoszące się do spółgłosek*, mówią: *wskaż samogłoski i spółgłoski*.

Puentując z kolei uwagi o potocznym rozumieniu językoznawczych pojęć *głoski* i *litery*, można podkreślić za E. Awramiuk:

Etap nauczania początkowego zdominowali pedagodzy, a rezultaty tej dominacji w zakresie świadomości językowej nauczycieli (i – co jest jej oczywistym rezultatem – świadomości dzieci) są uderzające. Z kolei rażące błędy w publikacjach dydaktycznych źle świadczą o systemie nadzoru nad tymi publikacjami. Bezwzględnie należałoby wzmocnić nadzór recenzentów językowych i merytorycznych nad publikacjami adresowanymi do

¹⁸ D. Krzyżyk: *Uczeń w krainie ortografii*. W: D. Bula, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, H. Synowiec: *Dziecko w świecie języka...*, s. 205.

¹⁹ E. Malinowska, B. Lewandowska: *Edukacja Wczesnoszkolna. 2 klasa. Ćwiczmy pisanie. Część 2. Wesoła szkoła i przyjaciele*. Warszawa, WSiP, 2010, s. 16.

²⁰ W ujętej w ramkę wskazówce *Jak pracować z zeszytem* zaznaczono: „Założeniem tego zeszytu jest pełna indywidualizacja pracy ucznia. To nauczyciel decyduje o tym, które, czy i ile ćwiczeń wykona określone dziecko. Materiał zawarty w zeszycie nauczyciel może wykorzystać w części, w całości lub wcale, zadając uczniowi własne ćwiczenia”; E. Malinowska, B. Lewandowska: *Edukacja Wczesnoszkolna...*, s. 2 okładki.

szkół i opracować bardziej efektywne sposoby kształcenia językowego nauczycieli nauczania początkowego²¹.

Warto, tak jak czynią to autorki monografii *Edukacja poprzez język*, promując refleksyjny model nauczania, zakładać permanentne budowanie własnego profesjonalizmu²². Praca nauczyciela bowiem to inteligentne działanie w inteligentnym środowisku, czyli wywiązywanie się z przyjętych norm na najwyższym poziomie wykonania.

Czułość ortofoniczna

(Nie)obecność w procesie edukacji zagadnień ortofonicznych lub ich marginalizacja²³ znajduje odzwierciedlenie w niepokojących zjawiskach obserwowanych we współczesnej komunikacji bezpośredniej oraz w rezultatach badań poświęconych intensywności i częstotliwości kształcenia takich umiejętności, jak mówienie i słuchanie, pisanie i czytanie. Eugenia Rostańska, pisząc na temat zachwiania proporcji między czasem przeznaczonym na kształcenie kluczowych umiejętności a częstotliwością rzeczywistego ich stosowania w dorosłym życiu, zauważa, że najczęściej potrzebna jest umiejętność słuchania, która z kolei jest najrzadziej kształcona (np. w czasie lekcji najczęściej mówi nauczyciel; sami uczniowie tak są przyzwyczajeni do stałości form mówienia i słuchania, że nawet nie słuchają odpowiedzi kolegów, wiedząc, do kogo są one skierowane). Z kolei najczęściej kształcona jest umiejętność pisemnego komunikowania się, która w praktyce przydaje się w 9% (por. dane zamieszczone w tabeli).

Umiejętności	Słuchanie	Mówienie	Czytanie	Pisanie
używanie	45%	30%	16%	9%
kształcenie	najrzadziej	przedostatnie miejsce	drugie miejsce	pierwsze miejsce

Źródło: E. Rostańska: *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*. Warszawa-Kraków, WSiP, 1995

Aby podkreślić ważną rolę ćwiczeń ortofonicznych w edukacji językowej, odwołam się do opinii Tytusa Benniego: „W najmłodszym wieku dziecka możemy z łatwością usunąć niektóre wady wymowy za pomocą odpowiednich ćwiczeń, o ile nie polegają na anatomicznej nienormalności któregoś narządu mowy lub mają przyczynę psy-

²¹ E. Awramiuk: *Stereotyp spółgłoski...*, s. 204.

²² B.D. Gołębiak, G. Teusz: *Edukacja poprzez język...*

²³ W 1930 roku profesorowie: Tytus Benni, Zenon Klemensiewicz, Kazimierz Nitsch i Jan Rozwadowski sformułowali zasady wymowy polskiej. Zasady adresowano do całego społeczeństwa, a obowiązywać miały bezwzględnie inteligencję. Nauczanie poprawnej wymowy powierzono szkole. Ale do dzisiaj czytanie w szkole podstawowej jest praktycznie pierwszym i ostatnim etapem zabiegów o kulturę żywego słowa; por. m.in. artykuły popularyzujące wiedzę fonetyczną i ćwiczenia ortofoniczne, a także uwrażliwiające na intensyfikację ćwiczeń w zakresie poprawnej wymowy: D.H. Graszewicz: *Ortofonia – zaniedbana dziedzina polszczyzny*, „Polonistyka” 1995, nr 9, s. 591–596; M. Wolan: *O poprawną wymowę w szkole*, „Polonistyka” 1998, nr 2, s. 79–84; J. Roman: *Przywróćmy ćwiczenia ortofoniczne!*, „Polonistyka” 1998, nr 2, s. 85–89.

chiczną, dadzą się usunąć za pomocą ćwiczeń obmyślanych przez lekarza-fonetyka²⁴. W dalszej części artykułu T. Benni zwraca uwagę na związek znajomości fonetyki z nauczaniem czytania, z nauczaniem śpiewu, ze sztuką deklamacji i z utrwalaniem reguł pisowni polskiej²⁵. Idąc tropem wyznaczonym przez T. Benniego: 1) znajomość poprawnej wymowy jest przydatna zarówno w nauce czytania, jak i pisania²⁶; 2) prawidłowa artykulacja samogłosek jest stosowana między innymi w nauce śpiewu; 3) wzorcowa artykulacja i modulacja głosu, a także prawidłowy akcent (wyrazowy i zdaniowy) odgrywają ogromną rolę w sztuce recytacji²⁷; 4) prawidłowa wymowa (np. znajomość procesów koartikulacyjnych) ma także związek z ortografią²⁸.

Helena Synowiec, zwracając uwagę na błędy językowe nauczycieli (które tylko częściowo można usprawiedliwić pośpiechem lub zdenerwowaniem), podkreśla, iż większość z nich powstaje wskutek nieprzywiązywania wagi do formy wypowiedzi. Jednym z takich rażących błędów jest wymowa doliterowa: „Wzorzec ten, niezgodny z normą ortofoniczną, upowszechniają zazwyczaj nauczyciele klas niższych, by zapobiec błędnym zapisom wyrazów; zdarza się również polonistom podczas dyktowania dzieciom tekstów”²⁹.

W tym miejscu warto także zwrócić uwagę na dwa błędne nawyki edukacyjne, a mianowicie: segmentację sylabiczną oraz tzw. echo nauczycielskie. Segmentacja sylabiczna objawia się tym, iż „nauczyciel w toku własnej wypowiedzi prowokuje uczniów do dopowiadania końcowej części leksemu (np. terminu, nazwiska), który wcześniej poznali (...). Taka segmentacja (...) powoduje nieraz zakłócenia w komunikacji językowej, a równocześnie niekorzystnie wpływa na umiejętność budowania przez dzieci prawidłowej formy fonicznej (terminów, nazw własnych), gdyż są one w trakcie mówienia dezintegrowane”³⁰. Z kolei echo nauczycielskie polega na powtarzaniu przez uczącego (w nawiązaniu do wypowiedzi ucznia) komunikatu uczniowskiego, najczęściej zmodyfikowanego treściowo lub stylistycznie³¹.

Z kolei Tadeusz Patrzalek do składników języka najczęściej ulegających „chorobie błędu” zaliczył: fonetykę z ortografią, syntaktykę z interpunkcją oraz stylistykę. Przy

²⁴ T. Benni: *Fonetyka opisowa*. W: T. Benni, J. Łoś, K. Nitsch, J. Rozwadowski, H. Ułaszyn: *Gramatyka języka polskiego*. Kraków 1923, s. 3; cytuję za: D. Jastrzębska-Golonkowa: *Znaczenie i cele nauczania fonetyki*. W: „Z Teorii i Praktyki Nauczania Języka Polskiego”. T. 14. Red. E. Polański, Z. Uryga. Katowice–Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1995, s. 107.

²⁵ D. Jastrzębska-Golonkowa: *Znaczenie i cele nauczania fonetyki...*, s. 107.

²⁶ Poprawna wymowa służy między innymi rozstrzygnięciu takich kwestii, jak: dzielenie wyrazów na głoski, poznanie struktury głoskowej wyrazu jako podstawy do kształcenia umiejętności zapisywania poszczególnych liter.

²⁷ Wydaje się, iż współcześnie nie wszyscy doceniają znaczenie interpretacji głosowej. Zdaniem Stanisława Bortnowskiego: „Wykonanie tekstu [recytacja, M.B.] staje się interpretacją”; S. Bortnowski: *Związła prezentacja wielości*. W: B. Dymara: *Wczesnoszkolna edukacja literacka*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1996, s. 129.

²⁸ „Nikt chyba, jak zauważa D. Jastrzębska-Golonkowa, nie ma najmniejszych wątpliwości co do związków ortografii z fonetyką. Warto więc jedynie zaznaczyć, że wiadomości fonetyczne są bezcenne przy tych problemach ortograficznych, które łączą się z różnicami między tym, co słyszymy, a tym, jak należy to zapisać”; D. Jastrzębska-Golonkowa: *Znaczenie i cele nauczania fonetyki...*, s. 109.

²⁹ H. Synowiec: *Kultura języka nauczycieli w sytuacji lekcyjnej*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. Rittel. Kraków, Wydawnictwo WSP w Krakowie, 1996, s. 208.

³⁰ Tamże, s. 205.

³¹ Tamże.

czym, jak zaznaczył, potrzeba wspomagania umiejętności językowych przez wiedzę o języku nie jest jednakowo intensywna na poszczególnych poziomach uczenia szkolnego. Można zgodzić się z zależnością, że im niższa klasa, tym więcej potrzeba fonetyki (głównie dla nauczania reguł ortograficznych), a im wyższa klasa, tym więcej potrzeba składni oraz stylistyki. Natomiast wiedza o podsystemie leksykalnym, zdaniem T. Patrzalka, jest potrzebna zarówno w klasach młodszych, jak i w starszych³².

Zanim jednak, jak zauważa Danuta Hanna Grasiwicz, ortofonia „zostanie dostrzeżona w edukacji i umieszczona w niej w rozmiarach znaczących i wystarczających, warto korzystać z podręczników, poradników i słowników poprawnej wymowy, których (...) na rynku jest coraz więcej”³³, aby kompetentnie posługiwać się uśną odmianą polszczyzny ogólnej.

Czujność ortograficzna

Metodyka nauczania ortografii w szkole zakłada podwójny aspekt postępowania dydaktycznego: przyswojenie uczniowi zbioru zasad i norm ortograficznych metodami właściwymi nauczaniu gramatyki oraz wyrobienie nawyku pisanie ortograficznego, czyli przyswojenie pamięci ucznia w sposób trwały, automatyczny poprawnej pisowni wyrazów z czynnego słownika ucznia³⁴.

W klasach I–III, zdaniem Danuty Krzyżyk, błędy ortograficzne pojawiają się stosunkowo rzadko³⁵. Wynika to z kilku czynników: 1) liczba wyrazów, które są przedmiotem nauczania, jest niewielka, 2) pisownia tychże wyrazów jest nieskomplikowana i oparta przede wszystkim na zasadzie fonetycznej³⁶. Zdaniem Reginy Pawłowskiej w opracowywaniu wyrazów pod względem ortograficznym (zgodnie ze wskazaniem psychologicznymi) należy angażować zmysły (wzrok, słuch), a także aparat artykula-

³² T. Patrzalek: „Gramatyka” na cenzurowanym. W: *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*. Red. B. Chrzastowska. Warszawa, WSiP, 1995, s. 83–84. Zdaniem Tadeusza Patrzalka w szkolnej edukacji nieobecna jest również etyka mówienia, której zakres i podstawowe kategorie przedstawiają się następująco: „W obrębie etyki mówienia pomieszczają się na przykład: jako podstawowe kategorie – prawda i kłamstwo oraz wiarygodność mówiącego, jego życzliwe otwarcie się na drugą osobę – partnera dialogu, nuta cierpliwości w uważnym słuchaniu, chęć zrozumienia innych ludzi (...); a także fundamentalna kwestia pragmatyczna – jak się bronić przed agresją językową (manipulacją, indoktrynacją, propagandą)”; T. Patrzalek: „Gramatyka” na cenzurowanym..., s. 81.

³³ D.H. Grasiwicz: *Ortografia – zaniedbana dziedzina polszczyzny*, „Polonistyka” 1995, nr 9, s. 596.

³⁴ R. Pawłowska: *Nauka ortografii a kształcenie sprawności pisanie*. W: „Z Teorii i Praktyki Nauczania Języka Polskiego”. T. 13. Red. E. Polański, Z. Uryga. Katowice–Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 1995, s. 128.

³⁵ Mimo wielu ćwiczeń (prowadzonych systematycznie lub okazjonalnie) oraz wielu sposobów utrwalania poprawnej pisowni uczniowskie notatki (w kartach pracy, zeszytach ćwiczeń, zeszytach przedmiotowych) jeszcze w klasie drugiej są „upstrzone” błędami.

³⁶ D. Krzyżyk: *Uczeń w krainie ortografii*. W: D. Bula, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, H. Synowiec: *Dziecko w świecie...*, s. 203–204.

cyjny³⁷, ruchy ręki³⁸, świadomość i myślenie, zainteresowanie, pamięć dowolną i mimowolną, a także wolę zapamiętania. Tylko różnorodność bodźców i reakcji, silna motywacja i wiedza o wyrazie wzmacniają recepcję i utrwalają ślady pamięci³⁹.

Zaznajamiając uczniów klas I–III z wybranymi zasadami polskiej ortografii (oczywiście bez wprowadzania ich nazw), powinniśmy zachować następującą kolejność:

Należy zacząć od pisowni wyrazów motywowanych zasadą fonetyczną. Jest to zasada podstawowa i najłatwiejsza, która nakazuje nam zapisywać wyrazy tak, jak je słyszymy. Reguły odwołujące się do kryterium morfologicznego, mającego najszerze zastosowanie w praktyce szkolnej, powinny zostać wprowadzone przed regułami motywowanymi zasadą historyczną. Jej znajomość jest potrzebna dopiero wówczas, gdy w wyniku analizy morfologicznej nie znajdziemy uzasadnienia pisowni poszczególnych wyrazów. Natomiast reguły oparte na zasadzie konwencjonalnej powinny być uwzględnione na samym końcu, gdy nie możemy się odwołać do wprowadzanych wcześniej zasad⁴⁰.

Poprawna pisownia wg zasady fonetycznej zależy od poprawności wymowy, dlatego słowa, których pisownia jest zgodna z wymową, należy opracowywać ortograficznie za pomocą ćwiczeń dykcyjnych, ćwiczeń w mówieniu i ćwiczeń w głośnym czytaniu⁴¹.

Zdaniem R. Pawłowskiej najliczniejszą grupę wyrazów pisanych według zasady morfologicznej opracowuje się ortograficznie w ścisłym związku z ćwiczeniami słowotwórczymi i fleksyjnymi. Rozstrzyganie problemów ortografii morfologicznej wymaga sprawności umysłowych, czyli bystrości skojarzeń słowotwórczych i semantycznych, tworzenia łańcuchów pochodności oraz rodziny wyrazów, wnioskowania o poprawność zapisu na podstawie reguł wymian głosek⁴².

Z kolei słownictwa zapisywanego zgodnie z zasadą historyczną należy się nauczyć pisać z pamięci jako całości graficznych o określonym znaczeniu, wykorzystując wszystkie mechanizmy pamięci wzrokowej, wymawianiowej, słuchowej i ruchowej. Słownictwo tego rodzaju należy opracowywać graficznie przy ćwiczeniach w czytaniu, usprawniając technikę rozpoznawania całego wyrazu jednym rzutem oka⁴³.

Zasada konwencjonalna, która rządzi częścią zapisów, dotyczy: użycia dwuznaków i trójznaków (do oznaczenia miękkości, dźwięsłowości oraz zwarto-szczelinowej *dz*), a także użycia znaków diakrytycznych (kropki, przecinka nad literą: *ż, ś, ó*; ogonka:

³⁷ Wyraz opracowywany ortograficznie powinien być przez ucznia kilkakrotnie poprawnie wymówiony (dotyczy to zwłaszcza wyrazów zawierających trudne zbitki spółgłoskowe, których wymowę należy wyćwiczyć), powinien być także kilkakrotnie usłyszany we wzorcowej wymowie, na przykład nauczyciela. Ale czy nauczyciele są dostatecznie dobrze przygotowani pod względem ortofonicznym, tj. znajomości prawideł wymowy i właściwości własnej wymowy? Pozostawiam to pytanie bez odpowiedzi.

³⁸ Uczeń powinien zobaczyć omawiany wyraz, a przede wszystkim widzieć ruch ręki piszącego w fazie samego pisania. Trudny wyraz należy także przeanalizować graficznie, wydzielając, licząc i charakteryzując litery tworzące dany wyraz. Potem podzielić wyraz na głoski i porównać wymowę z zapisem, akcentując różnice i miejsca ortograficznie trudne.

³⁹ R. Pawłowska: *Nauka ortografii a kształcenie sprawności pisanania...*, s. 122–136.

⁴⁰ D. Krzyżyk, *Uczeń w krainie ortografii...*, s. 209.

⁴¹ R. Pawłowska, *Nauka ortografii a kształcenie sprawności pisanania...*, s. 130.

⁴² Tamże, s. 131.

⁴³ Tamże.

ę, q, przekreślenia litery ł), pisania łącznego i rozdzielnego, pisowni wielkich i małych liter⁴⁴.

Edward Polański w artykule poświęconym kondycji ponowoczesnej ortografii stawia pytanie:

Czy rzeczywiście znajomość pisowni jest nadal ważna? Czy nie straciła na swej aktualności opinia prof. Jana Tokarskiego: *Są słowa mieniające się pełnią barw i słowa działające jak słowa jesienna. Słowa „ortografia”, „pisownia” nie budzą nastrojów podniosłych, ich barwę emocjonalną zestawień można z dokuczliwością uwierania buta. W odczuciu społecznym błąd ortograficzny jest oznaką braku elementarnej kultury, traktuje się go gorzej niż pomyłkę w mnożeniu czy pomieszanie ważnych dat historycznych*⁴⁵.

Dydaktycy ortografii wskazują na kilka przyczyn nieefektywności nauki ortografii: 1) sprowadzanie tej nauki do poznawania norm ortograficznych, zamiast wdrażanie do nawyku poprawnego pisania konkretnych wyrazów; 2) widzenie problemu ortograficznego pojedynczych liter (np. ó, rz) bez kontekstu graficznego całego wyrazu i bez opracowania znaczenia pisanego wyrazu; 3) nieuwzględnianie uwarunkowań psychologicznych pamięci ortograficznej; 4) niedocenywanie kaligrafii; 5) zniechęcanie uczniów licznymi ocenami niedostatecznymi; 6) przewaga ćwiczeń sprawdzających nad wdrażającymi; 7) brak powiązania nauki ortografii z nauką czytania⁴⁶.

W kształtowaniu kompetencji ortograficznej ważne są motywacja i zainteresowanie. „Jeżeli ćwiczenia ortograficzne wzbudzają zainteresowanie, wówczas uczeń działa szybciej. Jeżeli dodatkowo widzi cel, czyli nagrodę za swą pracę, jego motywacja wzrasta i jest jeszcze bardziej zdeterminowany w działaniu”⁴⁷.

Analfabetyzm⁴⁸

Aldona Skudrzyk w książce: *Czy zmierzchni kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym* zamieszcza wiele przemyśleń dotyczących tzw. realnego analfabetyzmu⁴⁹. Autorka, analizując wyniki badań z 2002 roku (badania zosta-

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ E. Polański: *Obecna sytuacja ortografii polskiej*. W: *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*. Red. H. Synowiec. T. 18. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005, s. 86. Opinia J. Tokarskiego przytoczona na podstawie *Traktatu o ortografii* (Warszawa 1978, s. 3).

⁴⁶ R. Pawłowska: *Nauka ortografii a kształcenie sprawności pisania...*, s. 128.

⁴⁷ D. Krzyżyk, *Uczeń w krainie ortografii...*, s. 213.

⁴⁸ Analfabetyzm cywilizacyjny zdefiniowano jako nieumiejętność korzystania z przysługujących ludziom praw, informacji, technologii, dóbr kultury i rozwiązań organizacyjnych. Badano między innymi rozumienie tekstów użytkowych (na przykład instrukcji obsługi, ulotek dołączanych do leków, rozkładów jazdy) i pojęć, zarządzeń i poleceń, sprawdzano umiejętność korzystania z nowych technologii i usług, rozliczania się z podatków, samodzielnego obliczania stopy procentowej (badania OECD oraz UNESCO).

⁴⁹ Analfabetyzm realny dotyczy braku umiejętności czytania i pisania u osób dorosłych (wg kryterium przyjętego przez UNESCO, powyżej 15. roku życia). Można wyróżnić: 1) analfabetyzm zupełny – całkowity brak umiejętności czytania i pisania; 2) półanalfabetyzm – brak umiejętności pisania przy jednoczesnej zdolności czytania; 3) analfabetyzm wtórny – wynik utraty nabytej uprzednio umiejętności pisania; A. Skudrzyk: *Czy zmierzchni kultury*

ły przeprowadzone przez Instytut Kultury i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej), zauważa, iż analfabetyzm realny związany jest z zaprzestaniem czytania czegokolwiek: „Obecnie ci, którzy »czytają«, rzadko sięgają po książki dla przyjemności, znacznie częściej sięgają po nie z konieczności: są to głównie lektury obowiązkowe, poradniki, wydawnictwa encyklopedyczne, informacyjne oraz wszelkiego rodzaju opracowania, streszczenia i skrypty”⁵⁰.

Niezwykle niski stopień alfabetyzacji Polaków, jak dowiodły badania, sprawił, że w dyskusjach prasowych często używa się terminu *analfabetyzm funkcjonalny*⁵¹, zawierającego ocenę tego zjawiska. Czyni tak między innymi Agnieszka Filas – autorka artykułu *Cywilizacja analfabetów*, opublikowanego na łamach tygodnika „Wprost”. Proces popadania w analfabetyzm funkcjonalny zaczyna się tuż po ukończeniu szkoły podstawowej. Z ankiety Instytutu Badań Edukacyjnych wynika, iż prawie połowa uczniów polskich szkół nie rozumie czytanek i zadań tekstowych. Z kolei badania Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego przekonują, że dzieci bardzo mało czytają⁵². Zaledwie 17% potrafi podać nazwisko ulubionego pisarza (przy czym typują autorów lektur⁵³, które gloryfikując rodzimą przeszłość, nie są w stanie merytorycznie sprostać wyzwaniom ponowoczesności).

Upłynęła dekada od tych obserwacji. W tym czasie: „W Polsce odsetek uczniów zagrożonych wtórnym analfabetyzmem spadł z blisko jednej czwartej w 2000 roku do 15% w 2009 roku i należy do najniższych w Europie”⁵⁴.

Wypowiedzi uczestników sondy⁵⁵ przeprowadzonej przez autorkę artykułu *Cywilizacja analfabetów* przekonują o tym, iż dorośli Polacy nie rozumieją instrukcji obsługi

pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005, s. 54–55.

⁵⁰ A. Skudrzyk: *Czy zmierzch kultury pisma?*..., s. 55–56.

⁵¹ Zdaniem Ireneusza Białeckiego „Szkoła nie kształtuje umiejętności, przygotowuje encyklopedycznie. Jesteśmy tzw. analfabetami funkcjonalnymi: umiemy czytać i pisać, ale nie rozumiemy informacji”; na podstawie elektronicznej wersji artykułu z tygodnika „Wprost”, nr 11, 1999: M. Klimkowski, *Obczyzna polszczyzna*; www.wprost.pl/ar/3640/Obczyzna-polszczyna/?O=3640&pg=1; dostęp: 19.05.2011.

⁵² Natomiast Zbigniew Kwieciński z UAM w Poznaniu zauważa, iż 20% absolwentów szkół podstawowych ma kłopoty ze zrozumieniem prostych czytanek; A. Filas: *Cywilizacja analfabetów*. „Wprost” 2000, nr 51; na podstawie wersji elektronicznej: <http://www.wprost.pl/ar/?O=8749>; dostęp: 25.04.2011.

⁵³ Uczniowie podają nazwisko Marii Konopnickiej, której utwory nie informują o realiach współczesnego świata. W tym kontekście można zgodzić się z opinią Ireneusza Białeckiego, który stwierdził, iż źródłem cywilizacyjnego analfabetyzmu w dużym stopniu jest szkoła, ponieważ uczy nieadekwatnych rozwiązań współczesnych problemów. Paradoksalnie uczniowie, poświęcając się edukacji szkolnej, która pochłania dużo czasu, nie szukają innych źródeł wiedzy lub robią to w niedostatecznym stopniu; A. Filas: *Cywilizacja analfabetów*. „Wprost” 2000, nr 51; na podstawie wersji elektronicznej: <http://www.wprost.pl/ar/?O=8749>; dostęp: 25.04.2011.

⁵⁴ Informacja pochodzi z komunikatu umieszczonego na stronie tygodnika „Wprost”. W dalszej części tego komunikatu zawarto następujące informacje: „Badania prowadzone co trzy lata przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), wskazują, że od 2000 r. Europa w nieznacznym stopniu poprawiła swoje wyniki w zakresie umiejętności czytania i pisania uczniów. I trzeba zrobić o wiele więcej niż dotychczas, jeżeli państwa UE mają osiągnąć cel obniżenia do 2020 r. poniżej 15% odsetka uczniów osiągających słabe rezultaty. Tak samo pilne są działania dotyczące dorosłych. Niemal 80 mln dorosłych osób w Europie – jedna trzecia siły roboczej – ma jedynie niskie lub podstawowe umiejętności. Tymczasem szacowany odsetek miejsc pracy wymagających wysokich kwalifikacji osiągnie do końca 2020 r. 35%, wobec aktualnego poziomu 29%”; www.wprost.pl/ar/229739/Rosnie-pokolenie-analfabetow/; dostęp: 19.05.2011.

⁵⁵ Przykładowe opinie odnotowane podczas sondy: 1) ponad trzy czwarte Polaków nie rozumie instrukcji obsługi golarzki (por. wypowiedź serwisanta firmy Braun: „Jeden z klientów reklamował golarzkę, a nie zauważył, że

urządzeń elektrycznych czy mechanicznych (pomijam fakt, iż często instrukcje te są niepoprawnie sformułowane lub nieudolnie przetłumaczone). Ocenia się na przykład, że 77% Polaków, 47% Amerykanów i 28% Szwedów ma problemy ze zrozumieniem tekstów, a mianem sprawnych językowo można nazwać w tych trzech krajach odpowiednio tylko 2%, 21% i 32% mieszkańców (według *International Adult Literacy Society*)⁵⁶. Dla zrównoważenia tych obserwacji można przywołać stwierdzenie Juliusza Brauna:

To, że ludzie nie rozumieją wszystkich informacji, z którymi stykają się na co dzień – instrukcji i urzędowych pism, ale także głównego wydania programu informacyjnego w telewizji – bardzo często nie jest ich winą. Osoby, które te przekazy tworzą, nie zawsze starają się być komunikatywnie⁵⁷.

W czym tkwi zagadka, że ludzie pozornie dobrze wykształceni, nie są w stanie efektywnie funkcjonować w życiu społecznym? W pewnym stopniu można zgodzić się ze stwierdzeniem, że winę za to ponosi polskie źle funkcjonujące szkolnictwo. Potencjał umysłowy dzieci i młodzieży nie jest w pełni wykorzystywany, brakuje miejsca dla osób myślących inaczej niż wszyscy. Sztywne ramy programu w szkołach nie zachęcają uczniów do poszerzania swojej wiedzy, nie stawiają przed nimi pytań wymagających myślenia alternatywnego. W tym tkwi osobiwość polskiego systemu nauczania – w szkołach nie uczy się samodzielnego zdobywania wiedzy, nie zachęca się do poszukiwań, a na studiach tego się wymaga. Studenci pierwszych roczników muszą bardzo szybko zmienić swój tok myślenia, nauczyć się samodzielności w zdobywaniu potrzebnej wiedzy⁵⁸.

Zjawisko analfabetyzmu, obniżenia kultury języka i świadomości językowej zauważają nauczyciele⁵⁹ (w tym nauczyciele akademicy). Wielu z nich podziela pogląd o konieczności zastąpienia modelu przekazu modelem komunikacyjnym. Nauczyciel nie może być traktowany jako jedyne źródło wiedzy, ponieważ jego rolą jest wyzwalanie warunków do współdziałania uczniów w poszukiwaniu prawdy, do prowadzenia dialogów z różnymi racjami i opcjami, do wyrażania opinii każdej mniejszości. Język musi być doceniany w codziennej praktyce edukacyjnej. Jego wielowymiarowe (jednakowo ważne, wzajemnie na siebie wpływające i przeplatające się) oddziaływanie opisują Bogusława Dorota Gołębiak i Grażyna Teusz, ujmując rolę języka w dwunastu przestrzeniach kognitywnych i komunikacyjnych:

nie zdjął folii ochraniającej tarczę tnącą”); 2) większość klientów składa reklamacje, bo nie radzi sobie z dostrojeniem urządzeń odtwarzających do telewizora, a także z ich zaprogramowaniem; 3) serwisant firmy Ardo pamięta reklamację pralki, która zdaniem klienta nie działała (a nie działała, bo klient nie zdjął blokady stosowanej w czasie transportu); A. Filas: *Cywilizacja analfabetów*. „Wprost”, nr 51, 2000; na podstawie wersji elektronicznej: <http://www.wprost.pl/ar/?O=8749>; dostęp: 25.04.2011.

⁵⁶ Na podstawie informacji umieszczonej na stronie: <http://www.zgapa.pl/zgapedia/Analfabetyzm.html>; dostęp: 25.04.2011.

⁵⁷ www.wprost.pl/ar/3640/Obczyzna-polszczyzna/?O=3640&pg=1; dostęp: 19.05.2011.

⁵⁸ <http://www.ithink.pl/artykuly/biznes/nauka/analfabetyzm-wtorny-kula-u-nogi-polskiego-spoleczenstwa/>; dostęp: 25.04.2011.

⁵⁹ H. Sęk: *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania*. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. J. Brzeziński, L. Witkowski. Poznań–Toruń, Wydawnictwo UMK, 1994.

1. Centralnie usytuowany język traktowany jest jako medium porozumiewania się i instrument myślenia.
2. Zamiast formalizmu (analiz językowych pozbawionych kontekstu) – studia językowe zaczynające się w tym miejscu, w którym znajduje się uczeń (punktem wyjścia są jego osiągnięcia i jego wiedza językowa⁶⁰). Metajęzyk powinien być wprowadzany pod warunkiem, że uczeń wykaże odpowiednie zdolności; a terminy specjalistyczne powinny być przywoływane w sytuacjach koniecznych i w kontekście.
3. Uczenie funkcjonalne dokonujące się na bazie naturalnego uczenia się, w którym rozwój funkcji wyprzedza i motywuje rozwój formy (stosowanie zróżnicowanych strategii umożliwiających samodzielne przechodzenie od informacji do wiedzy).
4. „Plasterki” różnych dyscyplin naukowych zamiast sztywnego systemu klasowo-lekcyjnego (zajęcia holistyczne, bloki przedmiotowe, ścieżki międzyprzedmiotowe, czyli rozluźnienie rygorów czasowo-treściowo-przestrzennych). Język w tym wypadku powinien integrować treści różnych dziedzin.
5. Uczenie się w małych grupach zamiast dominującej pracy frontalnej (nauczyciel przekazujący gotową wiedzę, uczeń – bierny słuchacz).
6. Zamiast podręczników i zeszytów przedmiotowych wielość materiałów edukacyjnych (podręczniki, książki, filmy, opracowania, gry, karty pracy, odpowiednie miejsca pracy, dostęp do różnych źródeł). Materiały powinny być funkcjonalne.
7. Zamiast programu stanowiącego zestaw treści do przerobienia – program akcentujący cele operacyjne, czyli sposoby dochodzenia do celów (treści pełniłyby rolę służebną).
8. Zamiast centralnego planowania zajęć i jednakowych postępów dla wszystkich uczniów – diagnozowanie stadium rozwoju struktur poznawczych konkretnego ucznia i dostosowanie do niego programów (dbałość o uzyskanie określonego standardu rozwojowego i kulturowego).
9. Zamiast oceny efektów końcowych – monitorowanie rozwoju ucznia, rejestrowanie jego postępów, rozmawianie z nim o tym, czego się nauczył, jak dochodził do określonej umiejętności czy sprawności, z czym miał trudności, jak je pokonywał, co mu pomagało, a co przeszkadzało.
10. Zamiast motywacji zewnętrznej (kary, nagrody, oceny) wyzwalanie oraz wzmacnianie motywacji wewnętrznej. Motywacja powinna zatem wnikać ze świadomości celów podejmowanych działań. Równocześnie ważne jest pozostawianie uczniowi pewnego marginesu swobody w zakresie określania, czego i jak się uczyć, oraz zachęcanie do podejmowania ryzyka (w atmosferze uznawania popełnianych błędów jako koniecznych składowych elementów rozwoju).
11. Zamiast kształcenia *pre* (akcentuje przygotowawczy wymiar edukacji) – **uczenie się w kontekście realnego życia** [pogrubienie – M.B.]. Wszystko jest poważne, takie jak w świecie dorosłych (druk, czcionki, nic nie działałoby się na niby).

⁶⁰ Dotyczy to uczniów bilingwalnych (dwujęzycznych lub posługujących się gwarą). Związek między uczeniem się o języku i uczeniem się, jak z niego korzystać, nie jest linearny, lecz cykliczny, nawracający, a nawet mutualny.

12. Zamiast syndromu następnego kroku – wspomaganie uczniów w budowaniu zaufania do siebie, do własnej intuicji, dokonywanie adekwatnej samooceny i poszukiwanie strategii radzenia sobie z problemami⁶¹.

* * *

O ile prawdą jest, iż edukacja jest efektem życia społecznego, o tyle weryfikacji powinna ulec rola nauczyciela (pośrednika między wiedzą a uczniem). Jerome Bruner zauważył, że najbardziej efektywne uczenie ma miejsce wtedy, gdy wynika z aktywności podejmowanej wspólnie z dorosłymi i rówieśnikami. Aktywność taka polega na dzieleniu się kulturą. A zatem uczenie się to nie tyle indywidualny wysiłek skierowany na przyjęcie wiedzy za własną, ile dokonywanie tego we wspólnocie z innymi (odkrywanie, wynalazczość, negocjowanie lub dzielenie się kulturą z innymi)⁶².

Jeśli więc język jako taki – nie jakiś konkretny język, ale język ze względu na swe uniwersalne cechy – oddziałuje na procesy poznawcze, to sedno edukacji polega na dostarczaniu uczniom okazji do jak najczęstszego prowadzenia dialogów zarówno z samym sobą, jak i z innymi osobami – rówieśnikami, nauczycielami, rodzicami, a także książkami i mediami, ponieważ to właśnie one (dialogi) ułatwiają transponowanie osobistych doświadczeń na kategorie coraz skuteczniejszych systemów zapisów i systematyzacji⁶³.

⁶¹ B.D. Gołębiński, G. Teusz: *Edukacja poprzez język. O całościowym uczeniu się*. Warszawa, Wydawnictwa CODN, 1999, s. 19–21.

⁶² J. Bruner: *Actual Minds. Possible Words*. Harvard University Press 1986; podają za: B.D. Gołębiński, G. Teusz: *Edukacja poprzez język...*, s. 16.

⁶³ B.D. Gołębiński, G. Teusz: *Edukacja poprzez język...*, s. 18.